

DOI: <http://dx.doi.org/10.17355/rkkpt.v24i4.141>

PAPP Z. ATTILA *

Változatok erdélyi szórványoktatásra¹

A kisebbségi magyar szórványoktatás leggyakrabban a szórvány problematika keretén belül szokott találásra kerülni. Ugyan a szórvány fogalma és demográfiai operacionalizálása nem egységes, abban viszont a különféle leírások közesek, hogy a szórványnak nevezett helyzetekben a leginkább láthatóak az asszimiláció megnyilvánulásai. A szórvány így leginkább a nyelvi beolvadás terepe, a vegyes házasságok bölcsője, a kisebbségi intézményi elsorvadás helyszíne. Egyszersmind a kisebbségének eltűnés veszélyét nem csak felvillantó, hanem azt gyakran látványosan bemutató társadalmi tér, retorikusabban szólva a nemzet vagy a nyelv határa, amely a nemzetvesztés lehetőségét is magában hordozza.² Érdekes, hogy kevés kivételtől eltekintve³ a szórvány nem a kultúrák szó szoros értelembbe vett találkozására épülő erőforrásaként tételeződik, hanem segítségre szoruló entitásként. A szórvány így az állandó vészhelyzet, az interetnikus kizárások és bekebelezések terepévé válik, ahol a közösség „nem képes etnikailag újratermelődni, ezért támogatni kell”⁴.

E veszélylogika és már-már ideologikussá válása tetten érhető a szórványoktatás értelmezése, elemzése során is. Egy nemrégiben megjelent, az erdélyi szórványoktatás teljeskörű leírására törekvő kutatásban is, a szerzők már jó előre leszögezték, hogy alaptételnek tekintik azt, hogy a magyar anyanyelvű gyerekek anyanyelven tanuljanak, és nem akarnak vitába bocsátkozni azokkal, akik ennek létjo-

* A szerző az MTA TK Kisebbségkutató Intézet tudományos főmunkatársa. E-mail: pappz.attila@tk.mta.hu

¹ A tanulmány a 2016. szeptember 1-én szervezett Ilyés Zoltán Tudományos Emlékkonferencián elhangzott előadás írásos változata.

² Bodó Barna: *Szórvány és közpolitika...*, i. m., 2015.

³ Ilyés Zoltán: *Szórványkutatás, szórványértelmezés...*, i. m., 2005.

⁴ Bodó Barna: *Szórvány és közpolitika...*, i. m., 2015, 108.

gosultságát, szükségességét vagy ésszerűségét megkérdőjelezzük.⁵ Etnikai, kisebbségi intézményépítő szempontból ez a pozíció akár indokolt is lehet, ám az oktatási kérdések szórványban is sokkal árnyaltabbak, és talán érdemes az érintettek szemszögéből is az intézmények léteire vagy létjogosultságára tekinteni. Az iskolaválasztásban ugyanis nem elég a kvázi „fentről” történő kisebbségi imperatívusz megfogalmazása: a szülők és nagyobb korban a gyerekek ugyanis a helyi kínálat, az iskolák presztízse, a vélt vagy valós egyéni hasznok mentén hoznak döntéseket. Az anyanyelv intézményi biztosítása természetesen fontos kisebbségpolitikai elvárás, de a valóságban azt is kell látni, hogy „az anyanyelv vonzását gyengítheti, ha az oktatás nem versenyképes”, illetve ha „a tannyelvválasztásban megnyilvánuló kedvezőtlen attitűd átsugárzik az anyanyelv mint iskolai tárgy megítélésére”,⁶ és mindennek óhatatlanul sok pedagógiai vetülete is van.

Tanulmányom két esettanulmányra épül,⁷ és ismertetésük által azt szeretném érzékeltetni, hogy szórványhelyzetekben az iskola nem kizárólag internetnikai mezőben működik, hanem intraetnikus társadalmi térben is. Az intraetnikus mező hatásával természetesen számolni kell, ám ez mező logikája nem csak „vagy-vagy” intézményi lehetőségeket generál: magyarán, nem biztos, hogy szórványban a többség mindenáron a kisebbség ellenében cselekszik, ugyanis helyi politikai szinten, az iskolai döntéshozatal szintjén érdemi együttműködések is kialakulhatnak. Ugyanakkor a szórványbeli folyamatoknak van egy intraetnikus terepe is, ahol gyakran éppen a magyar szereplők közötti konfliktusok akadályozzák meg az iskolafejlesztést.

Kutatásetikai megfontolásokból a két esetet anonimizálva írjuk le, mert elsősorban bizonyos helyi folyamatok felvázolásában, és nem konkrét közpolitikai beavatkozások körülírásában vagyunk érdekeltek. Mindkét szórványhelyszín erdélyi várost jelöl, de nyilván

⁵ Márton János – Kapitány Balázs: *Veszélyeztetett oktatási helyszínek...*, i. m., 2016, 33.

⁶ Péntek János: *Nyelvi sziget- és szórványhelyzetek, folyamatok...*, i. m., 2016, 34.

⁷ Az esettanulmányok a Nemzetstratégiai Kutatóintézet által támogatott *Oktatás szórványban: iskolai átmenet, vizsgaeredmények és továbbtanulási útvonalak* c. kutatás keretében készült 2016-ban. A terepmunkában részt vett Márton János (oktatáskutató, Omnibus Kft., Gyergyószentmiklós) is.

a városi szórványproblematika nem választható el ugyanazon térség szórványfalvaitól sem. Az egyes helyszíneken interjúkat készítettünk a helyi és megyei magyar nyelvű oktatás felelőseivel, szereplőivel, a beszélgetéseket pedig írásban rögzítettük, majd az Atlas.ti szöveg-elemző szoftver segítségével kódoltuk,⁸ illetve kódcsoportokat hoztunk létre. Ezek segítségével olyan fogalmi térképeket vázoltunk fel mindkét esetben, amelyek áttekintést adnak a megyei magyar nyelvű oktatás főbb jellemzőiről. A két fogalmi térkép természetesen nem teljesen egyforma, ám kétségtelenül vannak közös vonásaik. Ezek részben annak köszönhetők, hogy hasonló témakörökről kérdeztünk mindkét helyszínen (például iskolaszervezés kérdései, kapcsolat a helyi politikával és döntéshozókkal), részben pedig annak, hogy a szórványoktatás helyszínei közös tulajdonságokkal is rendelkeznek (például az asszimiláció jelenléte, az iskolai értékelés kérdése csökkenő gyereklétszám mellett). Ugyanakkor jelentős árnyalatbeli különbségek is felszínre jutottak, amelyeket a későbbiekben részletesebben is bemutatunk.

Az első helyszín

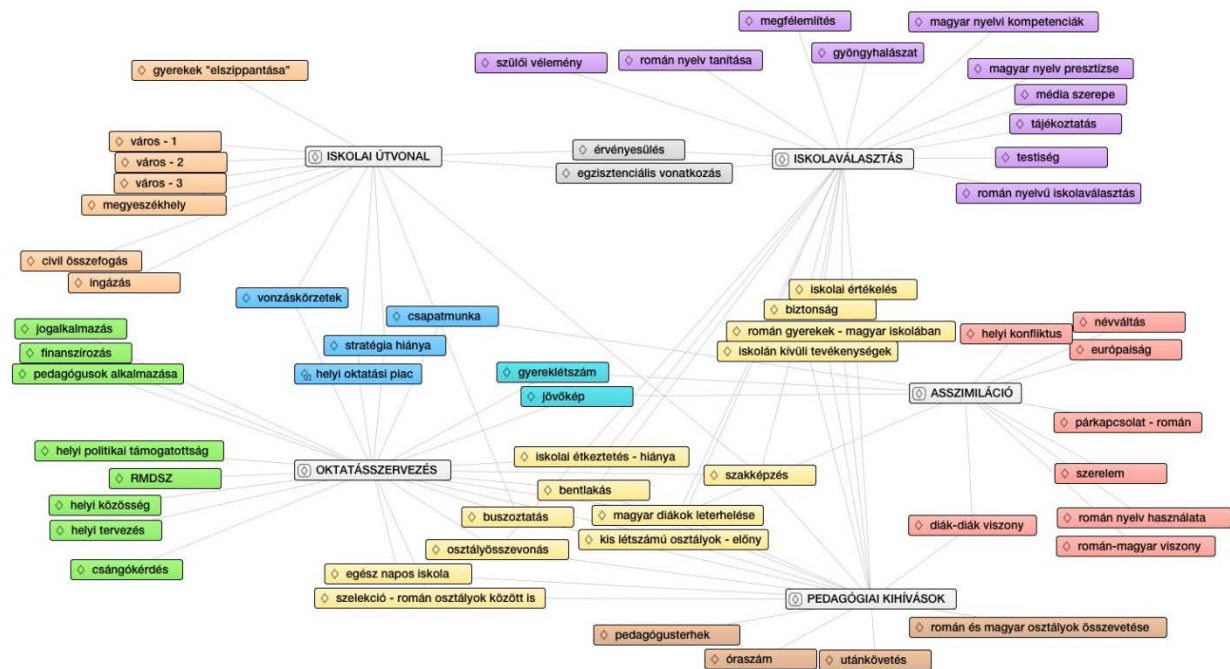
Ezen a helyszínen mintegy 1000 magyar él, amely a város kb. 15 százalékát teszi ki. A város mintegy 30 km-es vonzáskörzetében több falu is található, ahol magyarok is élnek. A városban egy általános iskola működik 35 osztállyal, ezen belül az általános iskola alsó tagozatán egy önálló és két összevont magyar osztály, a felső tagozaton (5-8. osztályban) négy önálló magyar osztály van. Helyben az egyik szakközépiskolában van magyar tagozat három osztállyal.

Ezen a helyszínen interjút készítettünk a helyi általános iskola igazgatóhelyettesével és több más pedagógussal is. Ezen kívül beszélgetéseket folytattunk a megyei tanfelügyelőség képviselőjével, valamint a megyeszékhelyen működő egyetlen olyan középiskola igazgatóhelyettesével, ahol magyar nyelvű képzés is zajlik. Mindezek alapján igyekszünk kontextualizálni a helyi, és tágabban a me-

⁸ A kódolás azt jelenti, a szövegeket kisebb tematikus egységekre osztjuk. A kódok csoportosítása az elemző munka eredménye, egy csoportba (ún. kódcsaládba) a hasonló tematikákat megjelenítő kódokat soroltuk. Értelemszerűen egy kód több csoportba is tartozhat, ezek grafikus megjelenítéséből áll össze a fogalmi térkép.

gyei magyar nyelvű szórványoktatást. A korábbiakban jelzett módon létrehozott fogalmi térkép alapján (lásd a *1. ábra*) itteni beszélgetéseinket öt nagyobb témakör köré sűrítethetjük: iskolaválasztás, iskolai életutak, oktatásszervezési kérdések, pedagógiai kihívások, valamint az asszimiláció különféle aspektusai.

Az iskolai útvonalak a továbbtanulás térbeli és szakspecifikus dimenzióit hordozzák. Leggyakrabban az hangzott el, hogy a helyi diákok, ha magyarul akarnak továbbtanulni általános iskolai szint után, akkor a szomszédos megye városait célozzák meg, egy kisebb része pedig a megyeközpontot. A megyei határokon túlmutató továbbtanulási célpontok hagyományosnak tekinthetők, és ez a korábbi évtizedekben nem jelentett gondot, de az általánosnak mondható gyereklétszám csökkenése közepette konfliktusoktól, feszültségtől sem mentes helyzetek alakultak ki. A helyiek kisebb mértékben, de a megyében máshol gyakran úgy érzik, a gyerekeket „elszippantják tőlük”, így veszélyeztetve érzik a magyar tannyelvű oktatás fennmaradását. E kontextusban értelmeződhet az a jelenség is, hogy újabban székelyföldi, elsősorban székelyudvarhelyi iskolák is toborzó tevékenységet folytatnak a megyében, amelynek megítélése interjúalanyaink szerint felemás volt: volt, aki az említett elszippantásra hivatkozva negatívan viszonyult hozzá, ugyanakkor voltak olyanok, akik pozitívként tekintettek rá, mondván, hogy a székelyföldi szakiskolai képzésbe való bekapcsolódás támogatandó lehet a gyerek szempontjából is. Tény, bizonyos településeken ez a székelyföldi továbbtanulási lehetőség konfliktusokat szült, helyenként a szülőket meg is félemlítették az udvarhelyi iskola toborzásán való részvételért.



1.ábra: Az első helyszín helyi oktatásának fogalmi térképe

Az iskolai útvonalak elemi, általános iskolai szinteken szintén sok kérdést vetnek fel, és elsősorban az derült ki a beszélgetésekből, hogy a gyerekhány mellett a helyi szereplők együttműködésének hiánya miatt nulla összegű játszmaként tételeződik az iskolaválasztás problematikája. Ez azt jelenti, hogy ahelyett, hogy a települések együttműködnének, mindenki a saját érdekeit követi: a kisebb falvak is versengenek egymással, illetve a város és néhány környékbeli falu is verseng a gyerekekért. A helyi egyeztetések és oktatási stratégia hiánya miatt több helyen kis létszámú, illetve részlegesen vagy teljesen összevont osztályok működnek, amelyeknek az elméleti előnye mellett jobbára a negatívumait lehet érzékelni (a későbbiekben vizsgatérünk erre).

A nem magyar tannyelvű iskolaválasztás általánosabb problémája leggyakrabban a szülői vélemény befolyásolásával kapcsolatosan merült fel. Sok szülő, főleg a vegyes házasságban élők, kevésbé győzhetők meg a magyar tannyelvű iskoláztatás előnyeiről. Középiszkolai szinteken az iskolák gyenge érettségi eredményeit, általános iskolai szinten pedig az országos értékelés eredményeit szokták a magyar nyelvű továbbtanulás ellen érveként felhozni. A helyi visszatérő vélemények alapján a 8. osztály után képesség szerint tételeződik az iskolai életutak: a jobb tanulók a szomszédos megye híres iskoláiba mennek, a gyengébbek vagy helyben, elsősorban románul tanulnak, vagy elmennek a megyeszékhelyre. Ezen utóbbi helyszínen viszont csak elméleti képzések⁹ vannak jelenleg, a gyengébb képességű gyerekek pedig érthető módon nehezebben veszik az érettségi akadályokat is. Az elmúlt években néhány diák ugyanakkor a tömb régióban, Székelyudvarhelyen folytatta tanulmányait.

A beszélgetésekből az derült ki, ha valaki akár Kolozsváron, vagy akár Székelyföldön tanul tovább, ritkaságszámba megy az, hogy tanulmányai után visszakerül szülővárosába vagy falujába. Mindezt úgy értelmezhetjük, hogy a szórvány táplálja a nagyvárosokat és a tömbmagyarságot, ám visszafelé nincs tudástranszfer, hazaköltözés stb. Egyfajta etnikai csapdahelyzet alakul ki: ugyan pozitívumként lehet értelmezni azt, hogy valaki a szórványból például Kolozsváron vagy a Székelyföldön magyarul tanul tovább, és így

⁹ A román középfokú oktatásban elméleti képzésnek vagy elméleti líceumban zajló képzésnek hívják a magyarországi négy évfolyamos (9-12. osztályban zajló) gimnáziumi képzéseket.

elméletileg erdélyi magyarként marad meg egy fiatal (ha nem vándorol ki Magyarországra vagy más országba), de ezzel gyakorlatilag a kibocsájtó szórványrégió kiüresedéséhez járul hozzá. Ha viszont otthon, a szórványban marad, akkor fennál annak a veszélye, hogy románul tanul, román nemzetiségű házastársat választ, és így nagy valószínűséggel hozzájárul a szórvány felszámolódásához. Egyik oldalról a szórvány lélekszámalapú (külső) kiüresedése, a másik oldalról pedig belső kiüresedésével (asszimilációval) kell számolni.

Az iskolaválasztás kapcsán két markánsabb szülői attitűd került megfogalmazásra. Az egyik szerint a gyerek román tannyelvű iskoláztatása az ő érvényesülése érdekében történik, és ehhez gyakran találnak külső támogató érveket – lásd az előbb említett ún. „kisérettségit” vagy az érettségi eredményeket is. Egy másik markánsabb érv a szülői háttérre épül, és arra, hogy főleg rurális környezetben a szülők inkább vállalják a nem anyanyelvű iskoláztatást, mintsem plusz erőforrásokat fordítsanak arra, hogy gyerekük egy közeli településre járjon magyar tannyelvű iskolába. Mikroszinten elemezve ezt a helyzetet ugyanakkor érdekes feszültség is lapul ezen attitűd mögött: az ugyan érthető, hogy kényelmesebb és racionálisabb a szülő számára az, hogy gyereke helyben jár iskolába, de ugyanakkor számolni kell azzal is, hogy a gyerekek – főleg faluhatáron – hamarabb érnek haza, és sok esetben magukra is vannak hagyva. Vagy azért, mert az alacsonyabb társadalmi státussal rendelkező szülők nem foglalkoznak velük, vagy éppen azért, mert a szülők nincsenek otthon, jó esetben helyben és nem külföldön dolgoznak. Az ellentmondás abban áll ilyen esetben, hogy a szülők elméletileg a gyerekekkel vannak (ezért járatják helyben iskolába), a gyakorlatban viszont nem. Ez az ellentmondás viszont könnyen feloldható lenne akár rendszerszinten is, ha létezne egész napos iskolai oktatás.¹⁰

Kisebbségi magyar szórvány szempontból az egész napos iskola melletti érveléssel el lehetne jutni az iskolai eredményesség melletti érveléshez is. Az egész napos iskola vélhetően jótékony hatással lenne az iskolai eredményekre is,¹¹ amely megmutatkozna az orszá-

¹⁰ Ilyen megfontolásokból, noha alanyaink nem használták az „egész napos iskola” kifejezést, mégis feltüntettük a fogalmat az 1. ábrán egy lehetséges oktatási formaként.

¹¹ Amerikai tapasztalatok azt mutatják, az egész napos iskolák nem minden diáknak, hanem elsősorban a hátrányos helyzetű és alulteljesítő gyerekek

gos méréseken is, és ezáltal a magyar nyelvű iskoláztatás presztízse is növekedhetne.

Az iskola helyi presztízse ugyanis sokat nyom a latban az iskolaválasztás során, de az is tény, hogy a presztízst tudatosan építhető. A magyar nyelv presztízse, illetve az erdélyi magyarok láthatósága, a helyi és az országos politikai játszmákban való részvétele, valamint mindezek médiamegjelenése óhatatlanul visszahat a magyar tannyelvű oktatás megítélésére. Alanyaink szerint a szülők gyakran azért fordulnak el a magyar oktatástól, mert a magyarokat – nagypolitikai érdekképviselőik miatt – köpönyegforgatóknak tartják, akik sokféle politikai irányzatot képviselő tömörüléssel léptek/lépnek koalícióra. E kontextusban az iskolaválasztás kétségtelenül összefügg a tájékoztatással, az iskola imidzsépítésével, a médiában sugárzott tartalmakkal.

A pedagógusok elmondásuk szerint intenzív meggyőző munkát, intézménylátogatásokat is végeznek a magyar iskolába való beiratkozás és továbbtanulás előmozdítása céljából. Az anyanyelvi oktatás hangoztatása mellett – középiskolai szinten – érdekes módon megjelenik egy, a testiséggel kapcsolatos érv is. Ez azért fontos, mert a román nyelvű továbbtanulást választó, az asszimiláció kockázatának kitétt fiatalokkal kapcsolatos diskurzusokban szintén jelen van a párkapcsolatok, a fiatalkori szerelem, illetve a vegyes házasság tematikája. Az alábbi interjúrészletből az derül ki, mintha az iskolaválasztás az etnikailag determinált „szerelmen” állna vagy bukna:

„Mikor elvittem egy nagyvárosi iskolába a diákokat, éppen mikor bementünk az iskolába, az iskolánapok voltak, és ott voltak azok a nagy fiúk, 18, 19 évesek, tizenkettedikesek [...] és valami kosárlabdamező volt, május volt, mert mindig május végén szoktuk vinni őket. És az Ilona meglátta őket, egy kis sortban voltak a srácok, megizzadva a szép fiatal testek... 'Tanár néni, én ide jövök iskolába!' [...] Igen, de később szerelmes lett egy román fiúba, és végül román osztályba ment.”

számára van jótékony, az iskolai eredményességben is megmutakozó hatással. L. Patall Erika A. – Cooper, Harris – Allan, Ashley Batts: *Extending the school day or School Year...*, i. m., 2010. Hasonló eredményeket mutattak ki Magyarországon is, l. Imre Anna (szerk.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság...*, i. m., 2015.

Az is elhangzott beszélgetéseink során, hogy a helyi magyar osztályba járó fiatalok zöme később vegyes házasságban él, nagyon ritka a magyar-magyar házasságkötés, egyesek pedig nevük románosításától sem riadtak vissza. A vegyes házasságot kötő fiatalok állítólag nem törődnek azzal, hogy későbbiekben akár a családon belül, illetve a templomban vagy a templomhoz kapcsolódó eseményeken (például a keresztelőkön) nem használhatják a magyar nyelvet. Alanyaink, azaz a volt osztályfőnökök szerint egykori diákjaik néha büszkén közlik, hogy a férjük a fiatal román rendőr stb. A fiatalok érvrendszerében megjelenik az is, hogy a „mai világban” európaiak vagyunk, határok nélkül gondolkodhatunk, ezért nem fontos az, ki milyen nemzetiségű.

Az asszimilációs tendenciák szórványban természetesen a csökkenő gyereklétszámon alapulnak, ám a fenti mozaikszerű esetek is azt világítják meg, hogy e közegben valójában az igazi gond az, hogy nem létezik markáns jövőkép: ez érvényes közösségi szinten, de – mint láttuk – egyéni szinten is. A szórványosodás olyan állapot, amelyhez attitűdök, és olyan sajátos egyéni és részben kollektív cselekvések társulnak, amelyeknek eredménye nem föltétlenül a helyi magyar közösség fenntartása, ápolása.

Az alábbiakban azt próbáljuk meg rekonstruálni beszélgetéseink alapján, hogy a helyi magyar nyelvű oktatásszervezés hogyan zajlik e közegben, illetve milyen pedagógiai, iskolai kihívásokkal szembesülhetnek az érintettek.

Úgy tűnik, ezen a helyszínen az oktatásért felelős román hivatalos személyek meglehetősen kedvezően állnak a magyar oktatás mellé, nem mutatható ki olyan egyértelmű szándék, amely negatívan érintené a magyar oktatást. A jogalkalmazás során a lehetséges kiskapukat kihasználják, a pedagógusállásokat, ameddig lehet, fenntartják, és összevont osztályokat működtetnek, ameddig csak lehetséges.

A helyi kisebbségi politikai szféra is támogatja a maga eszközeivel a magyar nyelvű oktatást, igaz, elhangzott olyan vélemény, miszerint az RMDSZ mostanában egyre ritkábban és óvatosabban vesz részt az oktatási folyamatok kezelésében. És itt újra meg kell említenünk, hogy alanyaink egy része szerint, de kívülálló értelmezőként is azzal szembesülhetünk, hogy hiányzik a helyi tervezés, az érdekelt konszenzuális megoldáskeresése.¹² A helyi oktatástervezésnek van-

¹² Az 1. ábrán zöld címkével jelölt témák.

nak olyan dimenziói, amelyek helyi sajátosságnak minősülnek (települések versengése, egyeztetések hiánya, ingázás), de ugyanakkor több olyan elemet is beazonosíthatunk, amelyek a román oktatás rendszerproblémáinak számítanak: az egész napos iskola hiánya, az iskolai étkeztetés hiánya, az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások tervezése és kínálata, a buszoztatás, az iskolai értékelések tényleges használata, kis létszámú osztályokhoz igazított sajátos pedagógiai módszertan stb.¹³ Ezen utóbbiak beazonosítása, illetve a magyar nyelvű szórványoktatásban való alkalmazása vélhetően hatékonyabban tehetné a helyi oktatás szervezését.

A helyi közösségek, szórványtelepülések között kialakult versengések részben újkeletűek, részben pedig hagyományos, települések közötti vetekedésnek számítanak. De bizonyos értelemben ez csak a felszín, a máshova tartó továbbtanulást valójában a minőséginek gondolt, illetve a szülők anyagi terheit csökkentő szolgáltatások dinamizálják: az ingyenes étkeztetés, az ingyenes buszoztatás, vagy a kis létszámú osztályok előnyként való tételezése (nem csak kifelé, hanem a pedagógusbérek emelésével befelé is) valójában a román oktatás rendszerszintű problémája. Ezek használata jól szolgálhatná az iskolai útvonalak tudatos tervezését. Az igaz, hogy ezeket a rendszerspecifikus kérdéseket nem a helyi iskola kihívásaira adott válaszok fogják megoldani, éppen ezért lenne fontos ezen oktatási ürröket civil kezdeményezésekkel feltölteni, illetve ezeket hosszabb távon fenntartani. A civil kezdeményezések támogatása, ha önerőből nem lehetséges, akkor román és magyar közpénzből is megvalósulhatna, de újra felmerül a helyi tervezés kompetenciájának, valamint a pénzosztó grémiumok elvárásainak találkozása.¹⁴

Az e helyszínen végzett terepmunkánk kapcsán azt gondoljuk, hogy pedagógiai szinten két olyan jelenség van, amelyeket mindenképpen ki kell emelnünk (és talán túlmutatnak a lokalitáson is): az összevont osztályok kérdése, valamint a szakképzés lehetőségének hiánya.

¹³ Az 1. ábrán sárga címkével jelölt témák.

¹⁴ Csak egy-két példa: a buszoztatás ugyan létezik, de a magyar iskolákat, vagy a más településen élő magyarokat összekötő buszjárat nincs. Ezt meg lehetne civil forrásból is oldani. Hasonló módon az iskolai étkeztetést is. A pedagógusok bérét ki lehetne egészíteni magyar pályázati eszközökből, és szintén lehetne speciális, helyi, térségi szinten megvalósuló pedagógus továbbképzéseket, iskolafejlesztéseket kezdeményezni.

Osztályösszevonások alsó és felső általános iskolai szinteken is léteznek: van, ahol csak két osztályt vonnak össze, de van olyan helyszín is, ahol három vagy négy osztályt is. Beszélgetéseink alapján az körvonalazódik, hogy az osztályösszevonások első szakasza, legalábbis az általános iskola felső tagozatán, az óraösszevonás: ilyenkor elméletileg (papíron) még léteznek különálló osztályok, de a tárgyak egy részét már közösen tartják a 7. és 8. osztályokban. Ez a belső szervezési megoldás azonban kihat a későbbi iskolai eredményességre: a felsőbb évfolyamokon, még ha teljes magyar osztályba is kerül a tanuló, hátrányba kerül e tárgyakból, mert nem lesznek olyan alaposak az ismeretei, mint a többieknek. Ha viszont román osztályba kerül, akkor erre a magyar iskolaszervezési strukturális hátrányra ráépülhet a nyelvi kompetencia, azaz a román szaknyelv a hiánya. Az éremnek van egy másik oldala is: mivel ezekben a részlegesen összevont osztályokban a továbbtanulást segítő tárgyakat nem összevontan, kis létszámnak tanítják, elméletileg jó esélye volna annak, hogy e kiscsoportban a matematikát, a magyar és a román nyelvet elmélyültebben tanulják. Az interjúk alapján az körvonalazódik, hogy ennek eredményeképpen még e kis osztályok is valójában szétválnak a nagyon jó diákokra (akik elsősorban Kolozsvárra mennek), és a gyengébbekre, akik vagy a megyeszékhelyen, vagy román tannyelvű iskolában folytatják a tanulmányaikat, helyben. A kiscsoport is polarizálódik; az iskola nem „általános” lesz, hanem a belső szelekciós folyamatok felerősítésének terepe – szórványban!

E mozzanat ezúttal is messzire vezet: rendszerszintű jelenségről, az iskolai szelekcióról árulkodik. Rákérdeztünk például azon interjúalanyainknál, akik román tannyelvű osztályokban is oktatnak, hogy a párhuzamos román osztályok között van-e valamilyen különbség. Kiderült, hogy a párhuzamos román osztályok képesség szerint oszlanak meg, van olyan osztály, ahol inkább a „bukottak” vannak. A szelekció kultúrája tehát általában is létezik, e helyszínen pedig mintha ez „méretarányosan” konfigurálódna: a román osztályok esetében osztályok között, a magyar osztályok esetében osztályon belül. A szelekciónak azonban nem az a téje, hogy a gyerekek nem egyformák (ez ugyanis természetes dolog), hanem az, hogy a pedagógiai kultúra hogyan tudja egy helyen kezelni a különbözőségeket. Szórvány vonatkozásában ez talán még inkább felsejlik: miközben néhány gyerek sikeres lesz a kolozsvári továbbtanulás által, mások román nyelven vagy a megyeszékhelyen folytatják tanulmányaikat,

utóbbi helyszínen pedig nagy arányban jelenleg is sikertelenül érettségi vizsgáznak. Szakképzés hiányában, sikertelen érettségi mellett kérdés, milyen életutat futhatnak majd be.

Itt érdemes a szakképzés kérdésére kitérnünk: a megyeszékhelyen létezik egy, az ottani elméleti líceumból való kiválási szándék, ami mögött valójában az áll, hogy jelenleg sok „kényszerérettségiző” van az ottani két magyar líceumi osztályban. Mivel a jelenlegi intézményi, főgimnáziumi keret nem teszi lehetővé szakiskolai osztályok indítását, az ott tanuló gyerekek egy része eleve kudarcra van ítélve. Az önállósodási szándék talán ezt meg tudná oldani, csak hogy az elmesélések alapján a korábbi kedvező helyi politikai lehetőségeket nem tudták teljesen kihasználni, és nem tudták az új intézményt beindítani. Ráadásul, úgy tűnik, a helyi református egyházzal sem teljesen gördülékeny az együttműködés: az egyház által fenntartott kollégiumi helyek pénzügyi okokból nem vonzóak.

Ezzel szemben – az interjúkban elmondottak alapján legalábbis – sikeresnek mondható a Kolozsvári Református Kollégium által működtetett szakképző intézmény, amely állítólag kitűnő oktatási feltételekkel, sikeres céges együttműködéssel könnyen odavonzza a fiatalokat, akik egy részének nemcsak szakmát ad, hanem munkahelyet is tud biztosítani.¹⁵

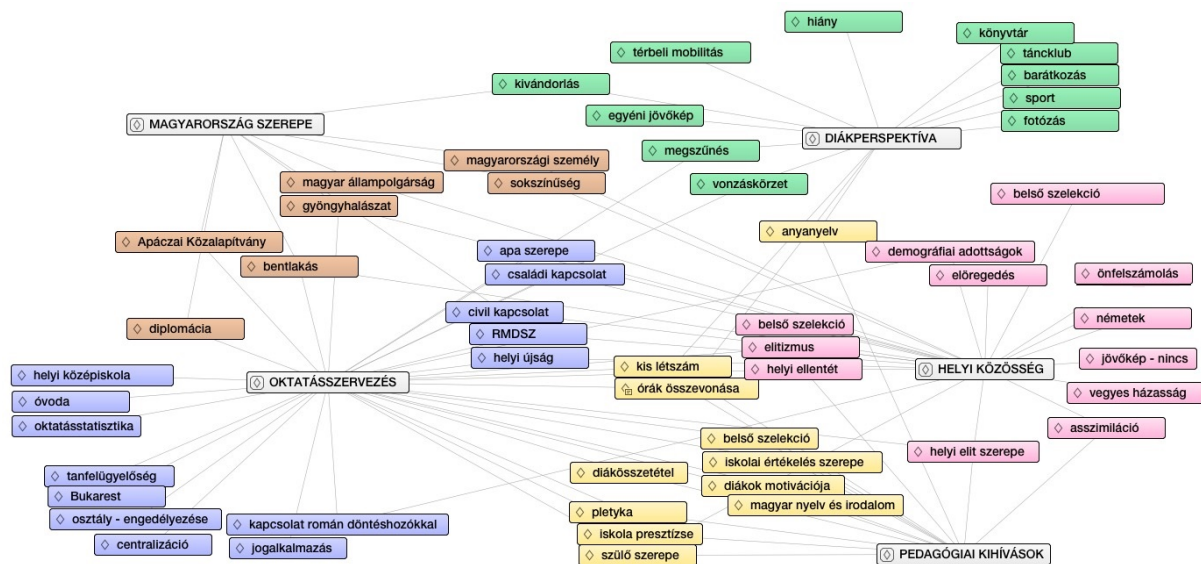
¹⁵ A szakiskolai képzés 2014 őszén indult víz- és gázszerelői, elektroműszerészi, valamint fodrászati és szakács szakokon.

A második helyszín

Egy erdélyi megyeszékhelyről van szó, ahol valamivel több, mint 2000 magyart írtak össze a legutóbbi népszámlálás során, ami a város 1,6 százalékát teszi ki. A településen ugyanakkor jelentős számú német kisebbség is élt, ám számuk jelenleg mintegy másfél ezer. A város vonzáskörzetében még néhány faluban élnek magyarok, de összességében ezek száma nem éri el az 1000 főt. A városban jelenleg egy intézményben van magyar nyelvű oktatás, de összesen kevesebb, mint 60 tanulóról beszélhetünk. Korábban jóval nagyobb létszámok is voltak, a legutóbbi öt tanévben csökkent egyharmadával a magyar oktatásban tanuló diákok száma. Ennek következtében jelenleg az 5-8. évfolyamon egy osztály működik, a középiskolai szint gyakorlatilag három tanulót jelent.

Itteni terepmunkánk során interjút készítettünk a magyar nyelvű képzést működtető iskola pedagógusaival és a magyar tagozatra járó diákokkal, a tanfelügyelőség képviselőjével, illetve egy nyugdíjas pedagógussal is. Külön érdekesség, hogy sikerült diákokkal is beszélgetnünk, hiszen ezáltal az ebből a perspektívából leszűrhető tanulságokat is összegezzhetjük. A létrehozott fogalmi térkép segítségével (lásd a 2. ábra) a pedagógusokkal készült beszélgetéseket négy nagyobb téma köré sűrítethetjük: az oktatásszervezés jellemzői, a magyar oktatás explicit pedagógiai kihívásai, valamint az e két dimenziót körülhatároló helyi közösségi jellemzők, illetve a magyarországi jelenlét és a kezdeményezések helyi fogadtatása. Mint említettük, a diákokkal is beszélgettünk, ezért fontos megvizsgálni, hogy az ő tematizációik hogyan kapcsolódnak (vagy nem kapcsolódnak) a pedagógusok véleményeihez (ezért a diákok véleményét is feltüntetjük a fogalmi térképen).

A helyi oktatásszervezés központi témája az osztályok indításának engedélyeztetése. Egyik interjúalanyunk szerint az osztályok indítása minden évben Damoklész kardjaként lebeg a helyi oktatás fölött. Az a finom ellentmondás is megállapítható, hogy míg a korábbi években valamivel több diák volt a középiskolai szinten (de tíz fő alatt), és ezért néha nem engedélyezték a magyar osztály indítását, addig jelenleg úgy tűnik, a helyi oktatási döntéshozók támogatják a magyar osztály létét.



2. ábra: A második helyszín helyi oktatásának fogalmi térképe

Az osztályok indítása jól jelzi a szórványoktatás kiszolgáltatottságát: egyrészt a tanfelügyelőségi beágyazottság függvénye, másrészt pedig a román oktatási rendszer centralizációja miatt Bukaresttől is függ. Az elbeszéléteket értelmezve megállapíthatjuk, hogy ez a többes alávetettség néha előnyt jelenthet: ha a helyi szinteken ellenállásba ütközik az osztályindítás, akkor a központi, bukaresti döntéshozók nyújthatnak támogatást, illetve ez fordítva is történhet. Alanyaink szerint mindkét konstellációra volt példa, a legmarkánsabb – és ezért a beszélgetés során talán legnagyobb érzelmi töltettel előadott – eset az volt, amikor a helyi döntéshozók (a tanfelügyelőség) ugyan támogatták volna a magyar osztály indítását, de éppen az akkori RMDSZ-es oktatási államtitkár nem engedélyezte azt az alacsony létszám miatt.¹⁶

Jelenleg úgy tűnik, kedvező a helyzet, ha igény és főleg néhány gyerek van, akkor a tanfelügyelőség jóváhagyja a magyar osztályok indítását. Ebben több tényező is szerepet játszik: a tanfelügyelőségen dolgozik az iskola egykori aligazgatója, aki jelenleg is tanít az iskolában, így van esély a helyi lobbizásra is. De maga az iskola is érdekeltnek tűnik a magyar oktatás fenntartásában, mert az az iskola sokszínűségét erősíti, ez pedig hozzájárul az iskola presztízséhez, ami haszonnal kecsegtethet a helyi oktatási piacon (a magyar mellett általános iskolai szinten német tannyelvű osztályok, a középiskolai szinten pedig román-angol kétnyelvű és intenzív angol filológiai osztályok is vannak).

A magyar tannyelvű osztályok vonatkozásában bizonyos értelemben csak idézőjelesen használhatjuk az iskolai osztály kifejezéseket: az általános iskolában alsó tagozaton egy összevont osztály működik, a felső tagozaton egy osztály van hét tanulóval, a középiskolai szinten pedig szintén egy osztály van, mindössze három tanulóval. Az iskola és egy-két, a helyi magyar elithez tartozó szereplő úgy viselkedik, mintha igazi magyar tagozat működne. Ahogy egyik alanyunk fogalmazott: „Kolozsváron úgy tudják, hogy mi egy komoly iskola vagyunk”. A jelenlegi három 10-es diák gyakran vesz részt egyéni és csapatversenyeken, ahol – a diákok elmesélése szerint – nem tűnik fel, hogy az iskola csapata gyakorlatilag az egész magyar tagozatot jelenti. Ebben a szimulákrumépítő tevékenységben

¹⁶ Talán egy ilyen mondat hangzott el: „Csináljatok egyszer gyereket és utána iskolát!”

partner az időnként megjelenő helyi magyar nyelvű kulturális lap is,¹⁷ amely néha írásokat közöl a helyi magyar oktatás múltjáról, jelenéről, és helyet ad a diákok írásainak.

Az alacsony diáklétszám komolyan felértékeli a szülőkkel való kapcsolattartást. Ez nemcsak a toborzáskor fontos, hanem az iskolai évek során általában, de sajátos szórványjellegű szempontból is. Minél kisebb ugyanis a közösség, annál nagyobb elméletileg a szülők iskola/osztályválasztással kapcsolatos zsarolási potenciálja. Ez visszahat a pedagógiai munka és az iskolai értékelés egészére. Az interjúkban elmondottak szerint, ha a szülők úgy érzékelik, valamilyen tanár igazságtalan, hajlamosak a gyerekeiket átirányítani a román osztályba. Ez néha akár „végzetes” lehet egy eleve kis létszámú osztály esetében, de általában is nagy kockázatot rejt, mert a magyar tannyelvű oktatás megbélyegzését és megszüntetésének lehetőségét is magában hordozza. Alanyaink történetei alapján kirajzolódik a román osztályba irányítás „anatómiája”: eszerint első lépésben egy iskola-szülő konfliktus léte a kulcs, amely fokozatosan eszkalálódik, amelyekből a pedagógus mondhatni vesztesként jön ki, a helyi, eleve kis közösségen belül megbélyegzését célzó híresztelések, pletykák kelnek életre. Ezáltal a szülőnél megteremtődik az a legitimációs alap, amelyre építve gyerekeit átirányítja román osztályba.

Interjúink során ilyen eseteket nem csak „átlag” szülők vonatkozásában említettek, hanem a helyi közösségen belül aktív szervezői szerepet vállaló szülőknél is. Ez óhatatlanul arról is árulkodik, hogy a kis magyar közösséget belső konfliktusok szövik át. Ugyanakkor elvezet ahhoz, hogy felmerüljön a helyi szórványelit felelősségének, mintaátadásának a kérdése. Ha egy, a magyar oktatás és közösség iránt elkötelezett személy is román tannyelvű iskolába írhatja gyerekeit, akkor természetesen nehezen várható el kevésbé elkötelezett, vagy egyes házasságban élő személyektől, hogy magyar nyelvű iskolába írássák gyerekeiket.

A szülői vélemény említett visszahatása a pedagógiai munkára nagyon élesen felveti azt a kérdést, hogy kis közösségen belül néhány fővel működő osztályokban lehetséges-e a reális értékelés? Ha

¹⁷ Kisebbségi világokban általában, de szórvány régiókban még inkább általánosítható az ellittagok funkcióhalmozása, az intézmények közötti személyi átfedések. Jelen esetben tudni kell azt, hogy a tanfelügyelőségen dolgozó, az iskolában oktató tanár egyben a szerkesztőség meghatározó tagja, az impresszum szerint „kapcsolattartó” is.

a szigorú értékelés a gyerekek iskolai útjának román osztályba való átirányítását jelenti, akkor érthető a pedagógus azon igyekezete, hogy felülértékeli a gyerek iskolai teljesítményét.¹⁸ De ahogy ez így történik, akkor az értékelés valójában nem reális, amelynek a későbbiekben vélhetően a tanulók látják kárát. Így mondhatni, az iskolai értékelés szórányphelyzetben egy csapdahelyzetet teremt, amelyből egyik érintett fél sem tud kiszállni közösségi veszteség nélkül.

Az értékelés e paradoxona beindítja és fenntartja azt a „bezzegizmust”,¹⁹ amely arra utal, hogy a tömbben ilyen szempontból mennyire másabb és jobb a helyzet, ott „nem kell hímes tojás-ként” kezelni a tanulókat. A képzelt vagy valós referenciacsoportra való hivatkozás igénye tetten érhető az iskola szelekciós mechanizmusai szintjén is. E ponton egy olyan elitista felfogást regisztrálhatunk, amely szelekciót, képesség szerinti iskolai útvonalakat eredményez a gyerekek között, annak ellenére, hogy nagyon kevés a diákok száma. A továbbtanulás kapcsán mesélte az egyik pedagógus, hogy nem is baj, ha a mindössze 5 diákból kettő – gyengébb képességű tanuló – máshova fog menni, ők három gyerekkel is igyekeznek majd osztályt indítani. E mozzanatnál – túl azon, hogy pedagógiai-módszertani és méltányposszággal kapcsolatos kérdéseket vethetünk fel – a magyar oktatás fenntartásának kérdése is felmerül.

A szülőkkel és néha a magyar intézményekkel, politikusokkal való konfliktusos kapcsolatok több beszélgető partnerünkkel azt mondták ki, hogy a magyar tannyelvű oktatás beszűkülésének és felszámolásának oka nem a „románokban” keresendő, hanem éppen a magyar emberek nem kooperatív magatartásában. Nem a románok „nyomják” el a magyarokat, hanem a magyarok nem tudnak együttműködni, kellően kommunikálni. Természetesen mindennek keretet szabnak a demográfiai trendek, a kivándorlás és a vegyes házasságok is, de ezeken belül vélhetően bizonyos szociális, kooperatív képességek hiányáról is beszélhetünk.

Akárhogy értelmezzük ezt az állapotot, a helyi magyar elit nem rendelkezik erős jövőképpel, magas a vegyes házasságok aránya, amelynek eredményeképpen meglehetősen erős az asszimiláció mértéke is. Sőt, ez az asszimiláció nem csak „román útra”, hanem a

¹⁸ E jelenséggel a másik szórányphelyszínen is találkozunk.

¹⁹ A kifejezés Karinthy Frigyes *Bezzegék* c. írásából származik.

németek (német iskola, házastárs stb.) felé való elbillenéssel is jár. Mint említettük, az iskola és talán általában a város is érdekelt a sokszínűség fenntartásában vagy annak hangoztatásában, de a német nyelv és kultúra presztízse sok szempontból magasabb a magyarénál. Iskolai szinten a „bezzegizmus” itt is visszaköszön: egyik alanyunk pozitív példaként említette, hogy a német kormány hogyan támogatja az erdélyi szászokat, illetve a német nyelven oktató pedagógusokat.

Mint tudjuk, Magyarország is támogatja általában a külhoni magyarokat és iskolai életüket. Érdekes azonban, hogy a szórványvilágban hogyan jelenik meg és értelmeződik ez a külső támogatás. Beszélgetéseinkben egyrészt az fogalmazódott meg, Magyarországnak intenzívebb „diplomáciai” munkát kellene végeznie, és a helyi román oktatási szereplőket is meg kellene céloznia, és reális magyarországi tapasztalatok irányába terelgetnie. A konkrét külföldi/magyarországi tapasztalatok néha sokszor többet jelentenek, mint bármilyen más hivatalos kapcsolat.

A korábbi évtizedben az egykori Apáczai Közalapítvány támogatásával felépült egy kollégium a tanulók számára, de a magyar oktatás visszaszorulásával jelenleg abban már nem tanulók, hanem olyan magyar fiatalok laknak, akik valamelyik helyi egyetemen folytatják tanulmányaikat.

A jelenhez közeledve két magyar támogatáspolitikai eszköz került terítékre: az Nemzetstratégiai Kutatóintézet nevével jelzett „gyöngyhalászat”, illetve a kedvezményes honosítás.

Egyik alanyunk nagyon negatívan viszonyult a „gyöngyhalászatnak” nevezett iskolai toborzáshoz, mivel az ő szempontjából az volt a fontos, hogy „meg kell védeni, amíg még van amit”. A kettős állampolgárság megítélése a kivándorlás szemszögéből történt, egyik alanyunk szerint ez az oka annak, hogy egyre fogy a magyarság a településen.

E támogatási formákon kívül szóba jött a magyarországiak ki-sebbségi, szóránnyal kapcsolatos érzéketlensége, amelyet egy közelmúltbeli eseményen keresztül világítottak meg. Az egyik iskolai rendezvényen a magyarországi előadó Wass Albert-mesét adott elő a jobbára vegyes házasságból származó gyerekeknek. A mesében több negatív állítás volt a románokra vonatkozóan (mint például az, hogy lusták), amely nem csak a pedagógusok körében váltott ki negatív reakciókat, hanem volt olyan gyerek is, aki szóvá tette, hogy az ő apja, aki román, az biztosan nem ilyen. E rövid történet jól szemlél-

teti az anyaországi és határon túli magyarok mindennapi kapcsolatrendszerének egyik markáns részét: a magyarországiak olyan előítéletekkel érkeznek Erdélybe, amelyek nem mindig rezonálnak a többféle kultúrát strukturális okokból is ismerő kisebbségi magyarok tapasztalataival. És szórványban talán ez még inkább így van.

Ha az említett „gyöngyhalászatot” területi mobilitásként fogjuk fel, a szórvány és a tömb közötti kapcsolatot kétirányú mozgásként is lehet értelmezni: noha manapság arról beszélünk, hogy a szórványból a tömb felé történjen mozgás, a korábbi évtizedekben és években is fordított irány érvényesült. Az 1989 előtti magasabb diáklétszám ezen a helyszínen annak volt betudható, hogy a Székelyföldről sokan érkeztek a városba olyan szakképzettséget szerezni, ami nem volt a kibocsájtó régióban. A diákokkal folytatott beszélgetésből kiderült, hogy a jelenlegi három 10. osztályos lány közül az egyik Székelyföldről származik, tehát e mozgás informális, családi szinten nyomokban ma is működik.

A területi mobilitás szintjén két értelmezés lehetséges. Az egyik az, hogy elméletileg gondolkozhatnánk „anti-gyöngyhalászatban”. Ez – mint láttuk – bizonyos értelemben korábban is működött, jelenleg is működik informálisan, sőt, más szórványhelyen szervezeten is tapasztalni lehet.²⁰ Az anti-gyöngyhalászat azt jelentené, hogy székelyföldi gyerekeket vinnének például olyan szórványbeli nagyvárosokba, ahol megvan az intézményes kerete a magyar oktatásnak, de kevés a diáklétszám. Ez által nyerhetne általában a kisebbségi magyar oktatás, a gyerekek – ha hazakerülnének – igazi román(iai) tapasztalatuk is lehetne, jól ismernék az államnyelvet, azaz nagyobb valószínűséggel maradnának sikeresen az országban.²¹

A szórványból tömbbe való mozgást azonban értelmezhetjük úgy is, hogy ez valójában „hazaköltöztetés”, legalábbis azon gyerekek esetében, akiknek felmenői Székelyföldről származtak. A „gyöngyhalászat” e logikában nem is „halászat”, hanem sokkal inkább hazatérés.

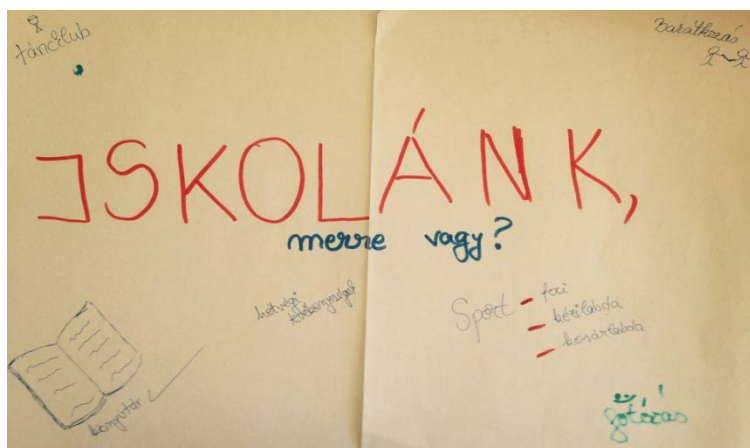
Végezetül nézzük meg, a helyi magyar oktatás folyamatai hogyan csapódnak le a tanulók mindennapi tapasztalataiban. A három 10.

²⁰ Például csángó gyerekeket visznek a Beszterce-Naszód megyei szórványba.

²¹ Régebben a nyelvi kompetencia elsajátításának ezt a funkcióját egyébként a román hadsereg vagy a román nyelvű egyetem is betöltötte.

osztályos diáklánnyal folytatott interjú legnagyobb tapasztalata a HIÁNY volt. Beszélgetésünk során ugyanis arra kértük őket, hogy készítsenek egy plakátot, amely az ideális iskoláról szól. A plakátra rajzolhattak és írhattak bármit, ennek ellenére csak néhány szót, egyszerű rajzot tettek fel a képzeletbeli plakátra (lásd az 3. ábrát), amelynek közepén ez áll: ISKOLÁNK, MERRE VAGY?

Ez mintegy jelzi, hogy valójában keresik iskolájukat, azaz a jelenlegit nem érzik sajátjuknak, és főleg serdülőkorba érve egyre inkább feszélyezi őket, hogy nincs osztályközösségük, nincsenek fiúk a környezetükben: „5-8. osztályban volt kettő, de ők elmentek”. Ez az idézet azonban nem csak azt jelzi, hogy már nincsenek fiúk, hanem azt is, hogy a korábbi években is ez volt a tapasztalatuk. Úgy közelednek az érettségihez, hogy valójában nem osztályközösséghez tartoznak; mondhatni, hogy egy családot alkotnak (ez részben így is van, a három lányból kettő testvér).



3.ábra: Az ideális iskola plakátja a diákok szerint. (2. helyszín, 10. osztályos tanulók.)

Kérdés, hogyan zajlik az oktatás ilyen feltételek mellett, és mennyire lehet sikeres. A beszélgetésből kiderült, hogy bizonyos órákat a párhuzamos román osztállyal közösen tartanak. Az angolórákat például összevonják, pedig ha csak hárman lennének, nagyszerű alkalom adódna a hatékony nyelvtanulásra. Érdekes módon a testnevelésórát nem vonják össze, ennek az órának pedig egy jó része éppen

csapatjátékra kellene, hogy épüljön. A diákok osztályuk gyengeségeként továbbá azt is megemlítették, hogy „monoton óráik vannak”. E rövid vélemények is felvetik azt a kérdést, az iskola menedzsmentje vagy a pedagógusok milyen mértékben vannak módszertanilag felkészülve a kiscsoportos munkára, a kis létszám kezelésére. Ebben a helyzetben a diákok gyakorlatilag minden órára készülnek, ez véleményük szerint előny is, hátrány is. Ugyan állandó pedagógiai kontroll alatt vannak, amelynek kétségkívül előnye is lehet, de az „osztályközösségben elbújni”, a közösség tagjának lenni, csínytevésekbe bonyolódni már nem igazán alkalmas a kis létszám. Kétségtelen, hogy ugyan magyarok maradnak, de esetükben kiesnek a kortárscsoport-hatások és egyéb társas tapasztalatok (tánc, sport, szabadidős foglalkozások stb.) Fontos észrevenni, hogy a pedagógusok véleményére épülő fogalmi térkép leágazásai a diákok különféle hiányaiból táplálkozó igényekkel nem találkozik (lásd 2. ábra).

Összegzés, következtetések

A tanulmányban két magyar szórvánnyal bíró városban végzett kvalitatív kutatás segítségével igyekeztünk rekonstruálni, hogy a belső szereplők milyen kihívásokkal, motivációkkal vesznek részt a helyi magyar tannyelvű oktatás fenntartásában, működtetésében.

A terepmunkák tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy a szórvány demográfiai, strukturális feltételei mellett a helyi és megyei román oktatási döntéshozók mondhatni pozitívan, vagy legalábbis látványosan nem negatívan viszonyultak a magyar oktatás működtetéséhez, fenntartásához. Annál gyakrabban tapasztaltuk azt, hogy az egyes települések, vagy a magyar intézmények és személyek között nincs együttműködés vagy érdemi egyeztetés a magyar oktatás megszervezéséről. Helyi magyar-magyar konfliktusokról mindenhol beszámoltak, ami egyrészt természetes jelenségnek is betudható, de a magyar oktatás fenntartása és hatékony működtetése néha ezen is múlik. Ahogy egyik helyszínen megfogalmazták, nem a „románokon” múlik az, hogy a magyar oktatás kezd felszámolódni.

A szórványban a magyar tannyelvű oktatási útvonalak a magasabb iskolai szintek felé elmozdulva kezdenek beszűkülni. Helyben vagy nincs kínálat és kereslet, vagy ha mégis van, akkor vagy az iskolai eredményesség kérdőjeleződik meg (lásd az első helyszínt), vagy minden csak mesterségesen fenntartott (a második helyszín

tapasztalata). A gyerekhány miatt mindenhol részlegesen vagy teljesen összevont iskolai osztályokat indítanak, amely kapcsán módszertani kérdések merülhetnek fel (hogyan oktatnak), ami kihathat az iskolai eredményességre is. Ugyanakkor felmerül, hogy milyen mértékben jó a mindenáron magyar nyelvű oktatás fenntartása, ha ez szociálisan, a társas kapcsolatok szintjén hiányt generál a fejlődésben lévő serdülőkorú gyerekek számára.

Az oktatási útvonalak egy része nagyobb presztízzsel bíró iskolák és régiók felé irányul, ahol ugyan lehetséges az anyanyelven való továbbtanulás, de kérdés marad, hogy az ilyen helyeken továbbtanuló szórványbeli diákoknak van-e esélye hazakerülni. Ha nem, magyar emberekként ugyan leélhetik életüket, de a szórványrégió magyar szempontú kiüresedéshez is hozzájárulnak.

A helyi oktatásszervezés gyakorlatai elvezetnek bennünket ahhoz, hogy a szórványkérdést ne szenvedésnarratívában tematizáljuk, hanem kompetenciák, képességek, esélyek és lehetőségek dimenzióiban. A szórványhelyzetet nevezhetjük hangzatosan szórványlétnek (mint valami tőlünk független, azaz akaratunk ellenére elszenvedett dolognak), de oktatási vonatkozásban legalábbis kompetenciák hiányának sorozataként is értelmezhetjük. Hogyan működik a magyar identitás fenntartásában az iskolai rejtett tanterv, ha a magyar tan nyelvű iskolákba járó tanulók is egyre nagyobb arányban román párt keresnek? Miért van az, hogy a magyar intézmények, iskolák között gyakran felmerülnek a kezeletlen konfliktusok? Miért nem tudnak sikeresek lenni az iskola körüli civil kezdeményezések? Miért nincsenek olyan pályázati források, amelyek egyértelműen támogatnák a szórványbeli kezdeményezéseket? Miért nem hangoztatnak az érintettek olyan iskolafejlesztési érveket, amelyek nem csak a magyar, hanem akár a román oktatási rendszernek is előnyére válhatnának?

A szórvány az, amely segítségre szorul, szokták alaptételként mondani. De ha így van, akkor miért nem tudnak úgy segíteni a kívülállók, a tömbben élők, az anyaországiak, hogy az asszimiláció mérsékelhető legyen, az ottani iskolák pedig sikeresebbek, vonzóbbak legyenek? Lehetséges, hogy a segítség módjával, kommunikációjával és helyi kivitelezésével van gond? Lehet, hogy a segítség nem kellő helyismeretre épül, és ezért nem tud sikeres lenni. Ez mind-mind kompetencia és empátia, ugyanakkor tudatos oktatástervezés kérdése.

Felhasznált irodalom

- Bodó Barna: Szórvány és közpolitika. In: *Kisebbségkutatás*, 2015, 3. szám, 102–128.
- Ilyés Zoltán: Szórványkutatás, szórványértelmezés. In: Ilyés Zoltán – Papp Richárd (szerk.): *Tanulmányok a szórványról*. Budapest, Gondolat-MTAKI, 2005. 64–78.
- Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest, Oktáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
- Márton János – Kapitány Balázs: Veszélyeztetett oktatási helyszínek. In: Barna Gergő és tsai: *Iskolák veszélyben. Tanulmányok a Székelyföldön kívüli magyar oktatás helyzetéről*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2016.
- Patall Erika A. – Cooper, Harris – Allan, Ashley Batts: Extending the school day or School Year: A systematic Review of Research (1985-2009). In: *Review of Educational Research*, 2010, Vol. 80, Issue 3, 401–436.
- Péntek János: Nyelvi sziget- és szórványhelyzetek, folyamatok. In: Cseke Péter (szerk.): *SZIGETEK, SZÓRVÁNYOK a Kárpát-medencében és Észak-Amerikában*. Kolozsvár, Komp Press, 2016.